

複数の言語文化環境で育つ子どもの学びを育む支援 環境の構築を目指したアクション・リサーチ ー大 阪府公立小学校の日本語支援教室での実践よりー

著者	米澤 千昌
雑誌名	神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学会 紀要
巻	4
ページ	63-78
発行年	2019-03-31
URL	http://doi.org/10.32129/00000014

複数の言語文化環境で育つ子どもの学びを育む
支援環境の構築を目指したアクション・リサーチ
－大阪府公立小学校の日本語支援教室での実践より－¹

米澤 千昌

キーワード：複数の言語文化環境で育つ子ども、複言語・複文化主義、アクション・リサーチ、日本語支援教室

1. はじめに

近年、世界中で国境を超えた人々の移動が活発になり、その結果、日本の公立学校でも、家庭と学校での使用言語や文化が異なったり、家庭内で複数の言語や文化に触れている等、複数の言語文化環境で育つ子ども（以下、複言語複文化の子ども）が増加している。このような子どもたちの中には、日本語指導を必要としている子どもも多く²、在籍学級の授業から取り出して別室で支援を行う取り出し授業や、放課後に開かれる日本語教室など、さまざまな形で支援が行われている。複言語複文化の子どもたちにとっては、母語・継承語³を保持・伸長するための支援も大切である。母語・継承語は複言語複文化の子どもの認知力の育成や、家族との絆、アイデンティティの形成等のために重要な役割を果たす（真嶋 2009）ものであるが、子どもたちは母語・継承語がまだ発達過程にあるため、日本語と同様に支援が必要なのである。複言語複文化の子どもへの支援が日本語、母語・継承語といった言語の習得のための支援だけで十分かという、そうでもない。複言語複文化の子どもたちは、言語も人としても成長・発達過程にあり、その支援では子どもの全人的発達や学校での学び全体を支えるという視点が必要である（石井 2006）。近年、学びは、周囲と関わり、やりとりを行う中で育んでいくものだという学習観が広まっており（佐伯他 1995 他）、複言語複文化の子どもの学校での学びを支える支援では、言語習得だけでなく、在籍学級で他の児童生徒と関わり、やりとりを行う中で学びを育んでいくという視点が必要となってくる。しかし、現在の複言語複文化の子どもへの支援は、日本語指導や教科の補習に主眼が置かれていたり（文部科学省 2017: 4）、研究においても日本語や母語・継承語の習得といった言語習得に主眼が置かれたものが多い。

筆者は 2016 年 11 月より、大阪府下の公立 H 小学校の日本語支援教室で複言語複文化の子どもたちの支援に携わっている。そこでは、複言語複文化の子どもの学びを育む支援環境の構築を目指して、アクション・リサーチ（3.1 節参照）を行っている。本稿は、アクション・リサーチによって行われた 2017 年 4 月～2018 年 3 月までの 1 年間の実践の振り返りについて報告し、分析を加えて支援活動としてより有益なものの特徴を考察するものである。

2. 先行研究

本章では、本研究の実践上の理論的基盤となっている複言語・複文化主義と、本研究で考える複言語複文化の子どもたちの学びに必要な支援について説明する。

複言語主義、複文化主義という用語は欧州評議会が2001年（日本語翻訳版は2004年）に刊行した『Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment（外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠）』の中に出てきた用語である。その中で複言語主義の概念は多言語主義と対比して説明されている。多言語主義とは、特定の社会の中で異種の言語が共存している状況であるが、複言語主義がそれ以上に強調しているのは、個人の中で複数の言語同士が相互の関係を築き、相互に作用し合った新しいコミュニケーション能力を形成していくことである。そのため複言語主義では、言語教育の目的を一つか二つの言語を学習し、それらを相互に無関係のままにして、究極目標として「理想的母語話者」を考えるといったことはなく、例えば話すことはできるが、書くことはできないというような部分的能力を、その人が持つ言語全体の構成要素として位置づけている（欧州評議会2001/2004）。複言語主義は、「言語は文化の主要な側面であるばかりでなく、さまざまな文化的表出に至る道でもある」（前掲書：5）ことから、複文化主義の文脈の中で見る必要があるとも述べられている。複言語・複文化主義の下では、言語教育活動の目的を、複言語・複文化能力、つまりコミュニケーションのために複数の言語を用いて異文化間の交流に参加できる能力を育成することとしている。複数の言語に、全て同じようにとは言わないまでも習熟し、異なる文化や宗教や言語を意識し、積極的に是認することで、異なる言語・文化を持つ他者と相互関係が構築できる異文化間能力を育成することが重要だと指摘されている（欧州評議会言語政策局2007/2016）。

既述の通り、複言語複文化の子どもたちは、日本語を含む複数の言語環境で育つ子どもたちである。2つの言語を使用する子どももいれば、3つ以上の言語を使用している子どももいる。学校での活動を考えるとそこで使用される言語は日本語であるが、認知力や思考力の育成、アイデンティティの形成等には子どもたちの持つ複数の言語の保持・伸長も必要である。また、学びが周囲とのやりとりを行う中で育まれていくものだと考えると、複言語複文化の子どもの学びには、子どもたちが持つ全ての言語や文化の学びを保障し、学校生活の中で一番長い時間を過ごす在籍学級において、活動に参加し、他の児童とやりとりを行う能力を育むこと、つまり複言語・複文化能力の育成が必要だと言える。そこで本研究では、複言語複文化の子どもたちが複言語・複文化能力を成長させ、その力を活かして在籍学級で他の児童とやりとりを行い、学びを育んでいくことができるような支援環境を目指していく。

3. 研究概要

3.1 研究方法

本研究は、目指す支援環境を実現する方法として1つの答えがあるというものではなく、

これまでの研究の知見を活かしつつ、学校環境や子どもたちの多様性にあった支援環境を探りながら構築していく必要がある。そこで本研究では、アクション・リサーチによる支援を実施することにした。アクション・リサーチとは、「地域社会や社会的機関、学校、教室、あるいは調査者個人の内部にすらあるかもしれない、実践的、社会的あるいは個別的問題を解決するために用いられる」（メリアム・シンプソン 2000/2010：140）手法であり、その特徴として、調査者は問題解決への支援者としてフィールドに関わり、調査結果は調査に関わった人々や調査を行う対象となった人々による即座の活用がねらわれていること、またアクション・リサーチのデザインは、調査の進行中に組み立てられていくものであることが挙げられている。

3.2 研究フィールドと研究対象者

本研究のフィールドは、大阪府にある公立 H 小学校である。筆者は 2016 年 11 月に市教育委員会から依頼を受け、ここの日本語支援教室で複言語複文化の子どもの支援に携わり始めた。教室は週に 1 回、放課後に 40 分程度開かれている。筆者は学外からの日本語支援員という立場で支援に入り、2016 年 11 月～2017 年 3 月の間は筆者を含む 2 名で、2017 年 4 月以降は筆者が 1 人で支援を行っている。支援内容は支援員に任されており、子どもたちの様子を見ながら決定している。毎週支援後に報告書を作成し、学校に提出している。この報告書は校長がファイリングし、そのファイルを担任経由で保護者に渡すことで、校長、担任、保護者と支援内容や子どもの様子が共有できるようになっている。支援内容や家庭での子どもの様子について、保護者からコメントをもらうこともある。

本研究では 2016 年 11 月から日本語支援教室に通っている小学 4 年生（2018 年 10 月現在）の児童 2 名（O、J）を研究対象とする。2 名とも片親が日本人である国際結婚家庭に生まれた子どもである。表 1 は支援が始まった 2016 年 11 月時点での研究対象者の情報をまとめたものである。

〈表 1 研究対象者の概要（2016 年 11 月時点）〉

	学年	保護者の国籍	家庭での言語使用状況	移動歴
O	2 年生	父親：アメリカ 母親：日本	父親と：英語 母親と：日本語 姉弟と：英語と日本語 両親同士：英語	アメリカで生まれ 2016 年（小学 2 年）の 6 月に来日
J	2 年生	父親：日本 母親：タイ	両親と：日本語 姉弟と：日本語 両親同士：日本語と英語 ※母親からタイ語を時々教えてもらっている	日本で生まれ、5～6 歳の 1 年間をフランスで過ごした後、2015 年（小学 1 年）の秋に帰国

言語能力については、2016 年 10 月に「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA⁴」を用いて日本語の力を測定⁵したところ、O も J も初期支援段階から個別学習支援段階⁶へと移行するレベル、つまり、学校生活に必要な日本語の習得が進み、支援を得て日常的なトピックについて理解したり、学級活動にも部分的にある程度参加できるレベルであった。具体的に話す力を見てみると、O は聞かれた質問にある程度答えることができるが、文で答えるのは難しいようであった。J は聞かれた質問に文レベルである程度答えることができるが、自分で考えて説明をするのは難しいようで語順が乱れたり、活用に不正確が見られた。日本語以外の言語の力についても DLA を用いて語彙力のみ測定した。その結果、O は 85% 以上の語彙を英語で答えることができていた。一方 J は、タイ語やフランス語については挨拶や単語を数語知っているレベルであり DLA での測定はしなかったが、本人が英語の方がわかると言ったため英語のみ測定したところ、答えることはできなかった。

3.3 2017 年 4 月～2018 年 3 月の実践の概要

支援が始まった 2016 年 11 月～2017 年 3 月は、もう一人の支援員とともに、書くことやカタカナに苦手意識をもっている子どもたちが文字に慣れ、語彙を増やし、書くことへの抵抗を減らしていくことを目指して支援を行った。2017 年 4 月からの 1 年間は、学びを育むために大切な在籍学級での他の児童とのやりとりを視野に入れ、子どもたちが伝えたいことを自分で表現できるようになることを目指して支援を行った。

中島（2010）は、小学 3 年生ぐらいまでの時期の子どもの言語習得は言語接触を通して文法的な規則を自分で発見していくため、仲間と遊ぶというような自然な言語接触の機会を与えられると、すぐに現地の言葉を覚えると述べている。一方で教室の中で文型練習をするというような人為的な状況では、それを応用することは難しいため、複言語複文化の子どもには、言語を自然習得する力が発揮できるように、自然な言語接触の機会を提供することを中心に授業を構築することが必要だと述べている（前掲書：25）。そこで本研究の実践でも、文型を教えたり練習したりするのではなく、活動を通して支援員と子どもたちが対話することに重点をおいた活動を実施することにした。また在籍学級では、話すだけでなく書くことを通して意見を伝えることもある。そのため日本語支援教室では、対話をした後に書く活動も取り入れるようにした。

在籍学級でのやりとりが日本語であることを考えると、日本語支援教室での活動も日本語で表現するための支援が中心となってくる。しかし、既述の通り、子どもたちの学びを育むためには、複数の言語や文化を活動に取り入れることも必要である。特に、複言語複文化の子どもたちは、母語・継承語の社会的価値づけが低い場合、その言語を自ら捨ててしまうケースもあるという（中島 2010：17）。そうならないためにも、複言語複文化の子どもたちが、自身のもつ複数の言語や文化の価値を認められるような教育が必要となる。本研究では、伝えたいことを自分で表現できるようになるための支援の中に、どのように子どもたち

のもつ複数の言語や文化を取り入れた活動ができるのか模索しながら支援を行った。

3.4 研究課題

2017年4月～2018年3月の1年間、伝えたいことを自分で表現できるようになるための支援として、様々な活動を実施した。その中で、子どもたちが積極的に参加し、たくさん話したり書いたりする活動もあったが、反対に活動を拒否し、やりたがらないものもあった。はじめは子どもの好みの問題かとも考えたが、活動を続けるうちに、これは単なる好みの問題ではなく、何か活動の特徴が関係しているのではないかと考えるようになった。そこで本稿では、学びを育むより良い支援環境を目指し、以下の2つの視点からこの1年間の実践を分析、考察した。

- [1] 活動の特徴と子どもたちの参加態度にはどのような関係が見られたのか
- [2] 複数の言語、文化はどのように取り入れられていたのか

3.5 分析方法

本研究はアクション・リサーチであり、毎週支援活動を行う中で直面した課題はその場で対処法を考えながら支援を続けてきた。例えば、2017年4月からは、子どもたちが楽しく日本語支援教室に参加できるようにゲーム要素を取り入れた言葉を使った活動を中心に行ってきたが、支援中に子どもたちが活動に抵抗したり嫌がったりする様子が何度も見られるようになった。ちょうどその時、子どもから「お店屋さんごっこがしたい」とリクエストがあった。子どもたちがやりたいと思う活動であれば嫌がることは減るかもしれず、またお店屋さんごっこのようなイベント実施は、田・櫻井（2017）がプロジェクト・ベース学習の概念を取り入れた活動⁷として、継承語教育に効果的であったことを示している。そこで、H小学校の日本語支援教室でもプロジェクト・ベース学習の概念や、子どもの意見を取り入れながら活動内容を決定していった。

このように、実践段階でも、課題やその原因を探り、対処法を考え実践を修正していたが、本稿ではこのように変化する支援現場で何が起きていたのかを分析し、実践段階では気づくことのできなかった現場の様子を把握することを目指している。そこで、本稿では分析の方法としてエスノグラフィーを用いることにした。エスノグラフィーとは、「ある環境や状況に実際に参与している人びとにとっての、その場がもつ社会的秩序や意味を見いだすために、調査者が用いる方法」（メリアム・シンプソン 2000/2010:119）である。エスノグラフィーはフィールドワークによって調査が進められることが多く、「調査地で見聞きしたことについてのメモや記録（の集積）」（佐藤 2002:160）であり「本質的に言語化しにくい主観的な性格をもつ体験の内容を限界ギリギリのところまで文字の形で記録することによって、自分自身が後でその過去の体験について考察を加え体系化できるように」（前掲書：

158) したフィールドノーツが主要なデータとなる。

本稿では、毎週の活動内容や子どもの様子等を記録したフィールドノーツ（以下、FN）を主な分析データとし、学校への提出用に作成した報告書も補足的資料として使用した。分析は、小田（2010: 181-213）で示されているエスノグラフィー分析の作業手順に倣って以下の手順で行った。

- ① 収集したデータを整理し、何度も読んだり、見たりしてデータに親しみ、データ内の内容的にある程度まとまった固まりに見出しをつけていく。
- ② データと理論的テーマを結びつける。ここでの理論的テーマとは具体的な事実よりも抽象的な議論の領域にあたるものであり、分析概念の一種となる。つまり①でつけた見出しを論じていくための俯瞰的な視点を得る作業だといえる。
- ③ 研究課題に挙げている2つの視点それぞれからデータを見直し、概念と概念を結びつけ、その関係性を考察する。

上記の手順を行ったり来たりしながら、概念の関係性を明らかにしていった。

次章で分析結果を記すが、以下、FNからの引用は「 」で、引用中に補足説明が必要な場合は筆者の追記として（ ）で記す。また、分析作業の結果現れた理論的テーマがそのまま次章の節タイトルとなっており、本文中では【 】で示す。

4. 分析結果

4.1 目的を達成する過程での言語使用

OとJの参加態度に大きく影響していた活動の特徴の1つとして、まず言語が活動の目的を達成する過程で使用されていたかどうか、という点が挙げられる。3.5節でも述べたゲーム要素を取り入れた活動や、子どもからのリクエストで実施したプロジェクト・ベース学習の考えに基づく実践では、子どもたちがたくさん話したり、一生懸命書いたりする様子が何度も観察された。例えば、2017年5月12日に実施した教室探しの活動では、H小学校に在籍しているOとJの妹や弟も一緒に教室に参加したため、2つのグループに分かれて学校内を探検し、指定された教室を探すという活動を行った。見つけた教室が何をする部屋か説明するとスタンプがもらえ、時間内にスタンプを多く集めたチームが勝ち、というゲーム要素を取り入れた活動である。その活動の様子を記録したFNには、「元気に教室を飛び出し」て教室を探し始め、教室を見つけたら「どンドン」説明をしているように、積極的に活動に参加し、たくさん話す様子が記録されている。

（教室探し、FN 2017年5月12日）

「始めると元気に教室を飛び出し、教室を探しに行った。教室を見つけた時に、何をす

る部屋なのかを説明してもらった。Jが思いついたことをどんどん言ってくれた。」

2017年6月9日～7月14日に取り組んだお店屋さんごっこは、プロジェクト・ベース学習の考えに基づいた活動であり、約1ヶ月かけて店で売るものを考えて準備し、最終日である7月14日にH小学校の教員を招待し、作った商品を売るという活動を行った。

(お店屋さんごっこ、FN 2017年6月9日)

「JとOとお店屋さんごっこの相談をした。最初は、Oは何のお店をしたらいいかわからないと言っていたけれど、どんなお店か考え始めると、いろいろ意見を言い始め、2人とも乗り気で、早くやりたい様子が伝わってきた。2人ともアイデアがどんどん出てきていた。」

(お店屋さんごっこ、FN 2017年7月7日)

「先生に招待状を書いた。…(中略)… Oは習った漢字も使いながらすらすらと招待状を書いていた。メニューでは、カタカナの長音表記の間違いはあったが、上手に描くことができた。作業中はとても集中し…(後略)」

(お店屋さんごっこ、FN 2017年7月14日)

「(お店の準備を終えた後)一度練習をしてみようと、私がお客さん役になって教室に入った。『いらっしゃいませ』と出迎えてくれた。私が商品について質問をすると、OもJも説明をした。」

お店屋さんごっこでは、活動の相談を始めた6月9日から「いろいろ意見を言い」、「早くやりたい様子」が見られた。実際に準備が始まると招待状やメニューを書き、本番の直前には実際に練習まで行っている。本番直前には2人とも「ちょっと緊張してきた」と少し不安そうな様子も見せていたが、「楽しかった」と言って活動を終えている。

このようにOもJも積極的に活動に参加していたことがわかったが、一方で、同じゲーム要素を取り入れた活動やプロジェクトをベースとした活動でも、活動を嫌がったり抵抗を示す様子がいくつか記録されている。校内を歩き回ってカタカナ言葉を探すという活動では、筆者からの「探偵になろう」という提案に対して、2人はアニメに出てくる探偵のコナンと灰原哀⁸の役になると決め、学校探検に出かけている。そして、「最初はポスターや掲示物を見てカタカナの言葉を書いていた」が、途中からは「2人とも数をきそって」「自分で考え」「いろいろなカタカナ(言葉)を見つけることができた」と、活動への積極的な参加態度が窺える(FN 2017年5月19日)。しかし、この活動の翌週「この前のカタカナの確認をしようと言うと、2人ともすごく嫌がった」(FN 2017年5月26日)ことが記録されて

いる。カタカナに苦手意識を持っている2人にとって、カタカナを探したり、カタカナの言葉を考えて書いたりする作業の方が負担は大きそうであるが、実際はその後のカタカナを確認する取り組みに抵抗を示していた。

他の例として間違い探しの活動も挙げる。1年間に3回間違い探しを実施した中で、2017年6月9日に実施した2回目の間違い探しでは、

(カタカナ間違い探し2回目、FN2017年6月9日)

「今日はこれをします、と言ってカタカナのプリントを見せた。紙を渡したら二人とも嫌そうな顔をした。…(中略)…最初は2人ともプリントを見て問題を解き始めた。しかし、Oは1問だけ答えたけれど、その後紙を放り投げてしまい、やりたくないと言った。」

と、子どもたちが活動を嫌がる様子が記録されている。この間違い探しは、筆者が作成したお店のメニューの中にカタカナ表記が間違っているメニューがいくつかあり、それを探して修正する、という活動であった。1回目の間違い探しでも同様の活動をしたが、その時は嫌がることもなく参加していた。そこで、1回目の活動時の子どもの様子をもう少し見てみると、Oは間違って書かれたカタカナ言葉を見て「違和感はあるけれど、どう正しく直せばいいのかわからない」様子、Jは「何度言っても書くことができず」、J自身も「カタカナは難しいとずっと言っていた」ことが記録されている(FN2017年6月2日)。つまり、1回目の活動では、OもJも活動に参加してはいたものの、「わからない」「難しい」と感じていたのである。同じ間違い探しでも、2つのイラストを見て見つけた間違いを口頭で説明するという3回目に取り組んだ間違い探しでは、プリントを見せた瞬間『「えー、嫌だー』と言っ」たものの、「2人ともすぐに間違いを探し始め」、口頭で「わかることばを使って一生懸命説明」していた(FM2017年6月16日)。つまり、2回目の間違い探しは、1回目の活動で苦手意識を感じ、2回目も同じ活動をしようとしたことが、活動を嫌がり拒否することへとつながったのだと考えられる。

教室にあるものを1つ頭の中に思い浮かべ、その特徴を3つだけ提示し、それが何であるかを当てるという3ヒントクイズでは、Oがクイズの問題を書くことを拒む様子が記録されている。

(3ヒントクイズ、FN2017年6月9日)

「(クイズの問題を)紙に書いてもらおうとしたら、Jは書こうとしていたけれど、Oが書きたがらず、口頭でクイズを出し、答えをタッチするゲームがいいと言った。」

この日は結局、口頭でクイズを出し合うことにしたが、教室が終わる少し前に、同じ学校に

在籍している弟、妹に出題するためにクイズを書くことを提案すると、「O はすらすらと」「最後に1つだけクイズを紙に書いて」活動を終えることができた。

以上の事例から、O と J の活動への参加態度を左右していた要因として、活動の【目的を達成する過程での言語使用】が促されていたかどうかが大きく関係しているのではないかと考えられる。例えばお店屋さんごっこでは、アイデアを出したり、苦手なカタカナも使って招待状やメニューを書いたり、商品の説明の練習をしたりしたのは、全て最終日に先生方に作った商品を売るために行われたことであった。教室探しでも、スタンプを集めて勝つために教室の説明をし、カタカナ探しでも、競争に勝つために多くのカタカナ言葉を探したり、自分で考えたりしていた。つまり、これらの取り組みは全て活動の目的を達成するために行われていたことであり、言語もその目的を達成するために使用されていた。一方、O と J が参加を嫌がり拒否した取り組みは、学校探検をして見つけたカタカナの確認、一度難しいと感じたカタカナ間違い探しのプリントといった、カタカナの確認、間違えているカタカナの修正等、言語知識の正確さが求められた、言語そのものに焦点があてられた取り組みであり、活動の目的を達成するために行われた取り組みではなかった。3 ヒントクイズの書く作業についても、目の前にいる相手にクイズを出すためには口頭で十分であり、活動の目的を達成するために書く必要性はない。最後に、その場にいない妹や弟にクイズを出すと言うと「すらすら」書いていたことから、書くという作業の目的が明確でなかったことが、書く作業をしようとしなかった1つの要因となっていたのではないかと考えられる。

4.2 自らの経験・知識の活用

O と J の参加態度を左右した活動の2つ目の特徴として挙げられるのが【自らの経験・知識の活用】である。新聞作り、お店屋さんごっこ、すごろく作りでは、O と J に好きなテーマを選んで、作品作りやイベントの準備をしてもらったが、2人とも好きなものや自分自身がルーツのある国等をテーマに選んで活動に取り組んでいた。

(すごろく作り、FN 2018 年 1 月 19 日)

「(活動の内容や方法を)説明をすると O はイメージが湧いたのか『僕名探偵コナンにする!』と即答した。…(中略)… O は結構アイデアがあったようで、すらすらと書いていた。…(中略)… J はタイのすごろくがいい、と言って、『ゴールは空港にする。日本に帰りたいから』『財布を落とした。O マス戻る』『ネックレスを盗まれた。』など、いろいろ考えていた。」

2017 年 10 月 20 日から約 2 ヶ月間取り組んだ世界の国々について学ぶ活動は、子どもたちからのリクエストで行ったものであった。毎回地理、乗り物、観光地、年行事などをテーマに、O と J からはルーツのある国や行ったことがある国について、筆者からは 2 人

のルーツ以外の国について知っていることを紹介しあい、子どもたちのルーツのある国を中心に、世界の国々について学ぶことを目的とした活動であった。

このように子どもたちのルーツや好きなことをテーマとして扱った活動では、

(新聞作り、FN 2017 年 9 月 15 日)

「J はすぐに『私タイ新聞書く』と言った。… (中略) …紙を渡してトピックを考えてもらった。するとすぐに思い付き、すらすらと書き始めた。タイの値段、お店、ホテル、プール、王様、食べ物について、と紙に書いていた。… (中略) … 私が『これ全部説明できる?』と確認すると、『うん、いっぱい知ってる』と言っていた。」

(世界の国々について学ぶ、FN 2017 年 11 月 10 日)

「日本やアメリカでは見ないような乗り物の写真をみていたら… (中略) … この国ではこんな乗り物がある、と教えてくれ、さらにはどんな時にそれを使うのかも説明してくれた。」

(世界の国々について学ぶ、FN 2017 年 10 月 20 日)

「二人ともまだまだ話し足りない様子だった。」

と、伝えたい経験や知識がたくさんある様子が窺える。さらに、夏休みや冬休みの出来事紹介の活動でも、「今日は冬休みに何をしたのか教えてもらうね。と言うと、子どもたちが同時に話し始めた。『ちょっと待って』というで一瞬静かになり、また同時に話し始めた。」(FN 2018 年 1 月 12 日) と、経験を聞いてほしいという思いが伝わってくる。これらの活動では、積極的に話したり書いたりする様子が見られた。

子どもたちは経験・知識を伝えるだけでなく、経験や知識を活用して、新たな知識を得ることに對しても積極的であった。

(世界の国々について学ぶ、FN 2017 年 10 月 20 日)

「時差について話した。J は最近タイに行ったので、覚えていたらしく、1 時間? 2 時間? と悩みながら答えてくれた。O は難しいと言っていたけれど、おばあさんと電話をする時の時間を思い出して考えてくれた。日本で朝 8 時のとき、おばあさんは 7 時だと言っていたと教えてくれた。さらに、ブラジル (との時差) については、アメリカとブラジルの時差が 1 時間だと知っていたので、12 時間の時差だということもわかった。」

と、知識や経験を活用して新たな知識を構築していた。

これらの例から、子どもたちのルーツやこれまでに行ったことがある国での経験、そこで得た知識を含め、子どもたちが今持っている経験や知識を活用した取り組みにおいて、OとJがたくさん話したり、書いたりし、活動に積極的に参加していたことが分かった。

これまでに示した事例は、【目的を達成する過程での言語使用】、【自らの経験・知識の活用】という2つの特徴の両方が当てはまるものもあれば、どちらか一方だけというものもあったが、この2つの特徴を持った活動において、OとJが積極的に参加していた。しかし、この特徴を持っていれば必ず積極的に参加できたかという、必ずしもそうではない。活動の特徴以外にも、活動の進め方が、子どもの参加態度に影響していた。

4.3 プロセスに応じたサポートの提供

4.1節ですでに述べたように、3ヒントクイズでは最初はクイズを書こうとしなかったOが、弟、妹に出題するためにクイズを書くことを提案すると、最後に「すらすらと」「1つだけクイズを紙に書き」ていた（FN 2017年6月9日）。最初を書くことを拒んだ要因の1つとして、書くことが活動の目的を達成するために必要のない取り組みであったと考えたが、それ以外にも、最後にOがクイズを書いた要因として、苦手とする書く作業の前に口頭でクイズを出し合ったことがその助けとなったのではないか、ということも考えられる。

新聞作りでもOは

（新聞作り、FN 2017年9月22日）

「（新聞を）書いているときはすごく集中し、真剣に書いていた。でも、しばらくすると、今度は妖怪についてずっと話し始めた。いろいろな妖怪や怖い話をたくさんしてくれた。…（中略）…一通り話すと、また書く作業に戻った。」

と、「話す」「書く」という作業を繰り返している。さらにその時に様子について筆者は「話をしながら、書く内容を決めたりまとめたりしているのかもしれない」（FN 2017年9月22日）と記している。すごろく作りでは、すごろくのテーマを決めたJが、マスの指示文を「書いている途中でうまくできなくなったのか紙を丸めてしまい、『やっぱ違うのにする』」と、テーマそのものを考え直すことが何度か見られた。テーマ選びや指示文の作成に「苦戦していた」Jであったが、

（すごろく作り、FN 2018年1月26日）

「さっきはOの妹が（すごろく）完成させたよ、と言ってOの妹の（すごろく）をみせると、『あ、いいこと考えた。やっぱりタイにする』と言って、最初に言っていたタイから（日本に）帰るすごろくにすると決めたようだった。」

と、他の人の作品を見ることでヒントを得てテーマを決定していた。テーマが決まってマスの指示文を考える際には

(すごろく作り、FN 2018 年 1 月 26 日)

「(J が) 1 マス進むと言ったので、どうして進むの? と聞いた。『タクシーにあった』と言ったので、『タクシーを見つけた』のほうがいいかな? とアドバイスした。すると O が『トウクトウク⁹』と言ったので、J が『トウクトウクにする!』と言って絵を描き始めた。『え、トウクトウクどうやって(書くの)?』と質問してきたので、カタカナで書いて見せた。」

と、対話をしながら指示文を完成させていく様子も描かれている。

これらの事例から活動の進め方として、O と J が活動の目的を達成できるよう、口頭で書く内容を整理したり、対話したり、見本を見せたりする等、その時に必要な支援を見極め【プロセスに応じたサポートの提供】を行っていくことが重要であったことがわかった。

4.4 自信につなげる成功体験

世界の国々について学ぶ活動では、一度だけ O が活動を嫌がる様子が見られた。

(世界の国々について学ぶ、FN 2017 年 11 月 10 日)

「(世界のいろいろな乗り物について) 話した後プリントにまとめる作業ではプリントに書きたがらず… (中略) …『えー、書きたくない』と何度もいい… (中略) …『日本語上手じゃないから…』と言っていた。」

O のこの発言に対し、筆者が「日本語上手になったよー。たくさんお話ししてくれるし、いっぱい説明してくれるし。」と言うと「嬉しそうにうなずいていた」様子が記録されている (FN 2017 年 11 月 10 日)。すごろく作りの例では、「紙を丸めてしまい、『やっぱ違うのにする』」と、テーマ選びや指示文の作成に「苦戦していた」J が、【プロセスに応じたサポートの提供】を受けたことでテーマを決定し、指示文の作成を進めていたことは 4.3 節ですでに述べたが、2018 年 2 月 9 日には「やっぱこれやめよっかな」と再び少し弱気な発言をしている。そこで筆者が「最後まで頑張って作ろう、と励ま」すと、だんだん「だんだんやる気が出てきた」と J の気持ちも切り替わり (FN 2018 年 2 月 9 日)、すごろくがほぼ完成した時には「たくさんマスを作れたことに満足しているようだった。このまま作業を続けたい、とも言っていた。」と記録されている (FN 2018 年 2 月 23 日)。

O も J も活動をする中で日本語や活動そのものに対して自信を失ってしまうことがある。そのようなときには、本稿で示したように、日本語が上達しているということを O に伝え

たり、J が自分自身で満足感を得られるように支援を行ったりするといった、子どもたちが自信が持てるような成功体験やそれにつながる評価を行うことが重要であるといえる。

4.5 複数の言語、文化の取り入れ方

これまで、子どもたちの活動への参加態度と活動の特徴、および進め方についての分析結果を述べてきた。最後に、日本語での表現を中心とした活動の中に、どのように複数の言語、文化が取り入れられていたのかを述べる。

1 つ目は、活動のテーマとして子どもたちが持つ複数の文化を取り入れる方法である。例えば、お店屋さんごっこでは「O はアメリカに関係のある物を作って売りたいと言っていた。ピザやホットドック等挙げていた」、J は「タイとフランスに関係があるものを売りたいと言って」「タイの食べ物や、フランスの食べ物を考えていた」(FN 2017 年 6 月 16 日)と、2 人ともルーツのある国や滞在したことがある国の食べ物を作って売っていた。新聞作りやすごろく作りでも、J はタイについての新聞やすごろくを作成した。このように活動のテーマとして子どもたちが持つ複数の文化を取り入れることで、O も J も、これらの国の文化について調べたり、紹介したりすることができていた。

2 つ目は、世界の国々について学ぶ活動、つまり異文化間教育を日本語支援教室内で実施する方法である。O も J も、ルーツのある国や滞在していた国だけでなく、その近隣の国や旅行で行ったことがある国などについて、豊富な知識を持っていた。そのため、学習資源として、子どもたちの情報を有効に活用することができた。子どもたちの経験だけでなく、筆者の経験や知識も提供していくことで、多文化を取り入れた活動が実施でき、すでにある知識や経験から新たな知識を得る様子も見られた。

3 つ目は家庭とのつながり、IT の活用である。お店屋さんごっこをする際、O がアメリカの食べ物について「帰ったらお父さんに聞くと行って」(FN 2017 年 6 月 16 日) いたことから、世界の国々について学ぶ活動では、情報収集のために毎回宿題を出して家庭で親とルーツのある国の文化について話をしてもらうようにした。そうすることで、親から文化について学ぶと同時に、複数の言語の使用も促せると考えたからである。宿題はしてこないことの方が多かったが、世界の年中行事について学ぶ活動では J が「調べてきた内容を読んで聞かせてくれた」(FN 2017 年 12 月 15 日) ことが記録されている。また、世界の国々について学ぶ活動で O がタブレットを用いて「Thanks giving day の由来を知るために」「自ら検索をし、動画を見せてくれた」(FN 2017 年 12 月 15 日) り、すごろく作りでは J がマスに書く指示文のヒントを得るためにタブレットで「タイの王様、タイダンス、タイの遊園地、観光地などを調べた」(FN 2018 年 2 月 23 日) りしていた。J は日本語で検索していたが、O は英語も使って検索していた。活動のテーマとして複数の文化を扱ったり、異文化間教育を行うという方法は、子どもたちの文化を取り入れることはできても、言語を取り入れることはできていなかった。しかし、情報を得る手段として保護者と連携したり IT を活用したり

することは、文化だけでなく、複数の言語に触れる機会を作ることへとつながっていく。本稿で分析した1年間の実践では、十分な情報収集ができていたとはいえ、複数の言語を活用する機会が十分であったとは言えないが、日本語で表現するための支援が中心となっていた日本語支援教室でも、家庭とつながり、ITを活用していくことで複数の言語、文化を取り入れた支援が可能になることがわかった。

5. おわりに

1年間の活動を振り返り、活動の特徴と子どもの活動への参加態度の関係性を探った。その結果、【目的を達成する過程での言語使用】や、子ども【自らの経験・知識の活用】が見られる活動において、子どもたちが積極的に活動に参加していたこと、活動の進め方として【プロセスに応じたサポートの提供】を行い、【自信につなげる成功体験】が得られるような支援をしていくことが重要だということがわかった。また、これらの活動の中に、どのように複数の言語、文化が取り入れられていたのかも分析を行い、今後の活動の改善につながる示唆を得ることができた。

しかし、支援活動に複数の言語、文化を取り入れ、子どもたちの日本語の発話も増えていく中、複言語複文化の子どもの学びを育む上での新たな、大きな課題も見えた。2018年2月2日のFNには、

「クラスでアメリカやタイの話をするのか尋ねてみた。すると2人とも口をそろえてし
ないと言った。『Jはタイのこと、隠してんだよー。知らない人もいるよ…（中略）…』
と言った。Oは…（中略）…『なんか違う、違う人って思われるときがある。』と答え
た。」

と書かれている。複言語複文化の子どもたちが、在籍学級で他の児童とやりとりができるようになるためには、伝えたいことが自分で表現できるようになること、そして自分自身のルーツに対する価値づけを高めることが重要であると考えていた。しかし、それだけでは十分ではなかった。OもJも、海外で過ごしていた時の経験から、他の人と「違う」と思われることに不安を感じていたのである。このことから、複数の言語文化環境で育つOとJの学びを育む支援では、子どもたちの複言語・複文化能力を育て、伝えたいことが自分で伝えられるようになることを支援するだけでなく、2人にとって在籍学級が安心して自分たちのルーツについて話せる場所となるような働きかけが必要であることがわかる。そのためには、在籍学級全体で複数の言語や文化を取り入れ、価値を認め合うような活動が必要となってくるのではないだろうか。今後は在籍学級と連携を行い、OとJがルーツを隠さずに伝えたいことを伝え、その対話の中で学びを育んでいけるような支援環境を目指して、アクション・リサーチを続けていく。

注

- 1 本稿は、ヴェネツィア 2018 年日本語教育国際研究大会にて口頭発表した内容を加筆、修正したものである。
- 2 文部科学省（2017）の調査結果では、2016 年 5 月現在の日本語指導が必要な児童生徒数は 43,947 人いることがわかっている。この中には、外国籍の児童生徒だけでなく、帰国児童生徒や国際結婚家庭の子ども等が含まれている。
- 3 「継承語」とは、主に家庭で使用する言語であり、現地語に押されてフルに伸びない、アイデンティティが揺れる、母語話者だと思われて恥ずかしい思いをすることがある等の特徴を持つことば（中島 2016: 33）であり、「母語」という言葉とは区別して使用されている。
- 4 文部科学省が 2014 年に公表した「対話型」アセスメントであり、子どもたちの言語能力を把握すると同時に、どのような学習支援が必要であるか、教科学習支援のあり方を検討するためのものである。〈初めの一步（導入会話、語彙力チェック）〉と〈話す〉〈読む〉〈書く〉〈聴く〉の 4 つの言語技能から構成されている。
- 5 DLA は複言語複文化の子どもに関する仕事を担当している市教育委員会の職員が実施した。
- 6 DLA では日本語の力の段階を 6 段階の「ステージ」で評価する。ステージ 1～2「初期支援段階」：日本語による意思の疎通が難しく、サバイバル日本語の段階。在籍学級での学習はほぼ不可能で、手厚い指導が必要だとされている。ステージ 3～4「個別学習支援段階」：ステージ 3 は単文の理解が難しく、発話にも誤用が多くみられるレベル、ステージ 4 は日常生活に必要な基本的な日本語がわかり、自らも発話ができる、話し言葉を通したクラス活動にはある程度参加できるレベルである。しかし、授業を理解して学習するには読み書きにおいて困難が見られる。ステージ 5～6「支援付き自律学習段階」：教科内容に関連した内容が理解できるようになり、授業にも興味をもって参加しようとする態度が見られ、必要に応じた支援をしていくことが必要である（文部科学省 2014: 8）。
- 7 なんらかの作品を作り上げたり、子どもたちが自ら企画した行事に向け準備する過程を通して、母語を使用する機会を持ち、母語・母文化についてそれぞれのレベルに応じて調べ、学ぶという方法（櫻井 2009: 46）である。
- 8 とともにアニメ「名探偵コナン」に出てくる人物の名前。2 人とも薬を飲まされ体が小さくなったため見た目は小学生だが、本来コナンは高校生探偵、灰原哀は大人の頭脳を持っているためコナンとともに事件の解決に貢献している人物である。
- 9 タイで使用されている三輪タクシー。

参考文献

- 石井恵理子（2006）「年少者日本語教育の構築に向けて－子どもの成長を支える言語教育として－」『日本語教育』128 号 日本語教育学会 pp.3-12
- 欧州評議会言語政策局（2016）『言語の多様性から複言語教育へ ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』山本冴里訳 くろしお出版（Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques（2007）*De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.*）
- 小田博志（2010）『エスノグラフィー入門〈現場〉を質的研究する』春秋社
- 佐伯胖（1995）「文化的実践への参加としての学習」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会 pp.1-48
- 櫻井千穂（2009）「母教室の母語運営のあり方について－実践から見てきたこと－」『平成 20 年度新

- 渡日の外国人児童生徒に関わる母語教育支援事業実践報告書』 pp.44-48
- 佐藤郁哉（2002）『フィールドワークの技法問いを育てる、仮説をきたえる』新曜社
- 田慧昕・櫻井千穂（2017）「日本の公立学校における継承中国語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第13号 pp.132-155
- 中島和子（2010）『マルチリンガル教育への招待 言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房
- 中島和子（2016）『完全改訂版バイリンガル教育の方法』アルク
- 真嶋潤子（2009）「外国人児童生徒への母語教育支援の重要性について－兵庫県の母語教育支援事業に関わって－」『平成20年度新渡日の外国人児童生徒に関わる母語教育支援事業実践報告書』 pp.38-43
- メリアム, S. B. & シンプソン, E. L.（2010）『調査研究法ガイドブック 教育における調査のデザインと実施・報告』堀薫夫監訳 ミネルヴァ書房（Merriam, S. B. & Simpson, E. L.（2000）*A guide to research for educators and trainers of adults*. 2nd edition.）
- 文部科学省（2014）『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』
- 文部科学省（2017）「「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況に関する調査（平成28年度）」の結果について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf（最終アクセス2018年9月2日）
- 欧州評議会（2004）『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』吉島茂・大橋理枝 編訳 朝日出版社（Council of Europe（2001）*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press）
- 米澤千昌（2018）「複言語環境で育つ子どもの「学び」へとつなげることばの支援に関する一考察－大阪府公立小学校の日本語支援教室での実践から－」『BOOK OF ABSTRACT: Venezia ICJLE 2018 平和への対話 Dialogue for Peace』 pp.207-208

〔付記〕本研究は、公益財団法人博報児童教育振興会による第13回児童教育実践についての研究助成を受けたものです。